



chercher : repérer : avancer

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIS&ID_NUMPUBLIE=DIS_011&ID_ARTICLE=DIS_011_0019

Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?

par Brigitte DENIS

| Lavoisier | Distances et savoirs

2003/1 - Volume 1

ISSN 1765-0887 | pages 19 à 46

Pour citer cet article :

— Denis B., Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?, Distances et savoirs 2003/1, Volume 1, p. 19-46.

Distribution électronique Cairn pour Lavoisier.

© Lavoisier. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?

Brigitte Denis¹

*Service de Technologie de l'Éducation
Université de Liège (Ulg)
Sart Tilman Bâtiment - B32
5, boulevard du Rectorat
B-4000 Liège
B.Denis@ulg.ac.be*

RÉSUMÉ. Cet article traite de la formation de « tuteurs en ligne », c'est-à-dire intervenant dans un dispositif de formation à distance. Après avoir situé le tuteur parmi les autres acteurs d'un tel dispositif, l'auteur envisage différentes fonctions tutorales et un profil d'intervention à relativiser selon le type de dispositif de formation envisagé. Il présente ensuite une série de compétences nécessaires pour devenir tuteur à distance ainsi que diverses expériences de formation de tuteurs. Il propose sept étapes de formation allant du vécu d'une expérience d'apprentissage à distance par le futur tuteur jusqu'à la régulation de ses interventions.

ABSTRACT. This article is about the training of online tutors, i.e. tutors involved in open and distance learning (ODL). The tutor is first seen as one among the other players taking part in the ODL by the author, who then proceeds to examine the different tasks the tutor has to perform and an adaptive pattern of tutoring according to the type of ODL considered. The author then expounds the necessary skills of a distant tutor and describes several cases of tutor training. Seven stages in the training of tutors are put forward, ranging from the future tutor attending a distant learning experience to his or her learning how to regulate the tutoring.

MOTS-CLÉS : tutorat, formation à distance, formation de tuteurs, compétences d'un tuteur en ligne.

KEYWORDS: Tutoring, distance learning, tutor's training, online tutor's competencies.

1. Nous remercions vivement notre collègue Sylvie-Anne Piette pour les critiques constructives qu'elle a apportées à ce texte.

Introduction

Le succès croissant des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation et de la formation (TICE) et, plus particulièrement le développement de dispositifs de formation à distance (Perriault, 1996 ; Denis et Detroz, 1999 ; Bellier, 2001) entraîne l'émergence de nouvelles fonctions chez les encadrants (Jacquinot, 1999 ; Poumay *et al.*, 1999 ; Basque, 2000). Le passage de la formation en présentiel à la formation à distance (FAD) bouleverse tous les rôles des acteurs (concepteur, formateur, apprenant, etc.). De plus, de nouveaux acteurs apparaissent, parmi lesquels on trouve celui de tuteur à distance, d'administrateur et de gestionnaire de plates-formes de FAD.

Après avoir brièvement situé les acteurs d'un dispositif de formation, cet article se focalise sur les fonctions spécifiques du tuteur en FAD. Il décrit les différentes fonctions à remplir par ce tuteur et aborde les composantes de la formation de ces tuteurs, indispensable pour tenir de façon professionnelle ce nouveau rôle d'encadrant. Différentes questions sont abordées : Peut-on décrire un profil d'intervention lié au tutorat à distance ? Quelles compétences un tel tuteur devrait-il posséder ? Comment préparer et former à une telle « profession » ? Peut-on réguler ses interventions en tant que tuteur ?

De nouveaux acteurs ou fonctions induits par la FAD ?

Afin d'examiner dans quelle mesure il y a effectivement apparition de nouveaux acteurs ou création de nouvelles fonctions induites par le caractère « à distance » de la formation, nous repartirons des acteurs d'un dispositif de formation « classique » et nous insisterons sur les modifications induites dans leurs rôles lorsque le dispositif classique se transforme en dispositif à distance. Ensuite, nous présenterons un schéma organisationnel des « prestataires de service » spécifique à la FAD en y ajoutant de nouveaux acteurs.

Les acteurs d'un dispositif de formation

Le modèle suivant illustre l'ensemble des acteurs pouvant se rencontrer dans un dispositif de formation (Denis, 2000) en se focalisant sur trois pôles : la formation/animation, la conception/réalisation des ressources et la gestion/administration du dispositif.

L'équipe de prestataires de services de formation répond à l'offre de formation et la réalise pour le commanditaire. Il peut s'agir d'une société, d'un département, d'une personne. Le prestataire peut être interne ou externe par rapport au commanditaire. C'est principalement au sein de cette équipe que vont se répercuter sur les fonctions des acteurs les effets de l'innovation liée à l'usage des TICE.

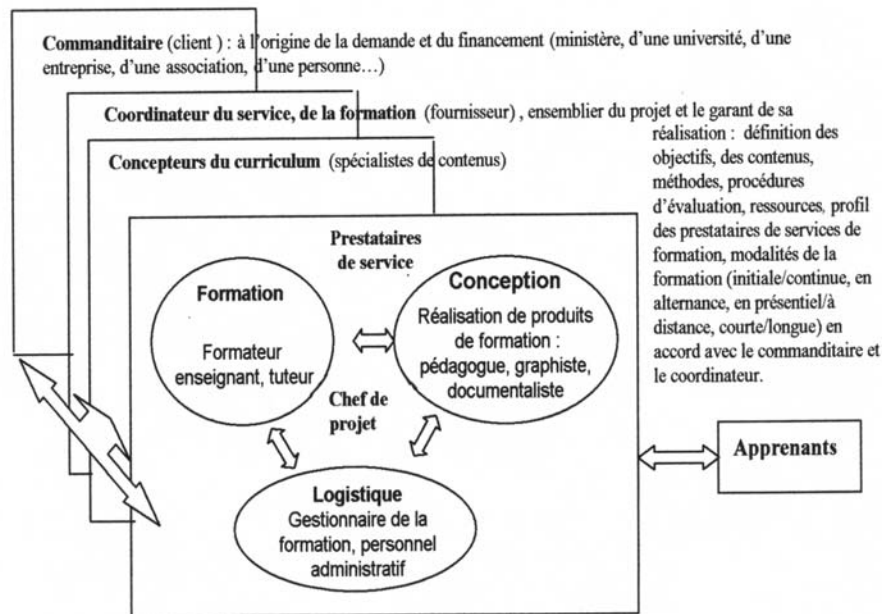


Figure 1. Les acteurs d'un dispositif de formation et leurs interactions

Dans cette équipe de prestataires de services de formation, le *chef de projet* coordonne l'offre et la réalisation de la formation, soit en fournissant une équipe de formateurs, soit en proposant la conception et la réalisation de produits de formation. Il gère, planifie et assure le suivi et l'évaluation de l'ensemble des éléments mis en œuvre pour atteindre les objectifs fixés dans l'offre.

Le ou les *formateurs* ont des rôles d'accompagnant, de facilitateur, d'instructeur, d'évaluateur... Ils adoptent et mettent en œuvre des stratégies associées aux paradigmes d'apprentissage/enseignement choisis dans le dispositif concerné : apprentissage basé sur les problèmes, apprentissage collaboratif, individualisation, autoformation, codidaxie, etc. Ils utilisent ou conseillent des ressources de formation. Le ou les *tuteurs*, surtout décrits en formation en alternance² ou dans des dispositifs de compagnonnage dans l'industrie, ont en plus un rôle d'encadrement et de soutien des apprenants, de stimulateur d'apprentissage et de transmetteur de règles en milieu de travail (coût, qualité, environnement). C'est ce mélange des rôles liés au métiers de formateurs et tuteurs que l'on retrouvera tout particulièrement en FAD. Nous y reviendrons plus loin.

2. Exemple : la mallette pédagogique vade-mecum du tuteur en alternance et du formateur de tuteur en entreprise réalisée par le Sysfal (sd), avec le soutien de la Région wallonne et de la Communauté française de Belgique.

Le ou les *concepteurs de produits de formation* définissent, sur base du travail des concepteurs du curriculum, le cahier des charges des produits à construire et assurent l'encadrement de la réalisation et l'expérimentation. Il peut s'agir d'une séquence d'enseignement multimédia, d'un manuel, d'une simulation... Dans le cas d'un dispositif de FAD recourant aux TICE, la création et la mise à disposition de cours et d'activités en ligne impliquent de penser autrement la formation afin de susciter et maintenir à distance l'activité individuelle ou collaborative des apprenants. Quant au(x) *réalisateurs de produits de formation*, ils sont pour la plupart des techniciens : informaticiens, graphistes, rédacteurs, documentalistes. Le recours à la FAD et aux TICE implique de plus en plus qu'ils soient spécialistes dans l'usage d'outils informatiques : logiciels de création de produits multimédias (pour la réalisation de cours interactifs), d'infographie (pour l'illustration des notes de cours), d'outils de communication (pour la création de forum).

Le *gestionnaire de formation* assure la logistique comprenant le choix des locaux et la mise à disposition de matériel, les inscriptions, les convocations, la cafétéria, la comptabilité, etc. Avec la FAD, les fonctions de cet acteur changent en partie. La gestion des inscriptions aux cours et celle des dossiers des apprenants recourent davantage à des outils technologiques (exemple : plate-forme intégrée d'EAD). L'administration et la gestion de la formation vont aussi amener à recruter des personnes aux profils particuliers comme celui d'administrateur de réseau informatique, de plates-formes d'EAD et de sites web.

Les rôles de chacun de ces prestataires de service prennent plus ou moins d'importance selon le moment considéré dans l'implémentation du dispositif de formation (cf. Denis, 2002). Ainsi, le gestionnaire des inscriptions n'intervient généralement qu'une fois le dispositif conçu et les supports de cours réalisés, au moment où les apprenants vont effectivement entamer leur apprentissage. Si l'équipe de conception et de réalisation s'appuie sur une méthode de *design participatif*, certains apprenants pourront aussi interagir avec elle avant que soient finalisées les ressources de formation.

Le ou les apprenants sont et restent, que la formation soit en présentiel ou distance, les utilisateurs et bénéficiaires ultimes de la formation. Ils sont au cœur du dispositif de formation (Charlier, 2000a).

En conclusion, même si parfois leurs tâches ou les outils qu'ils emploient pour les remplir varient quelque peu, la plupart des acteurs d'un dispositif de formation se retrouvent aussi bien dans le contexte de la formation présentielle qu'à distance.

Un modèle des acteurs de la FAD

Comme le souligne l'équipe de la Télé-Université du Québec (Téluq), un campus virtuel est avant tout un réseau de personnes (Basque, 2000).

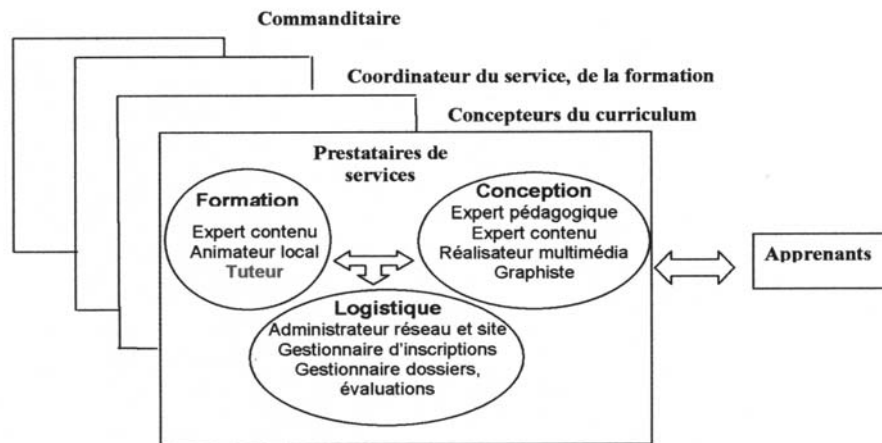


Figure 2. *Modèle des acteurs d'un dispositif de FAD (Denis, 2002)*

Les différences entre les deux dispositifs (figures 1 et 2) sont surtout visibles aux niveaux des prestataires de service. Elles ne tiennent pas aux grandes fonctions remplies mais bien, d'une part, à un découpage plus important des rôles permettant une démultiplication des actions et des étudiants et, d'autre part, à la spécialisation technique de certains des acteurs. On ne dispose cependant pas toujours d'une équipe aussi étendue et la polyvalence peut être nécessaire pour mener à bien la mise en œuvre du dispositif de formation. Dans pas mal de cas où la FAD fait son apparition, on observe qu'une seule et même personne remplit plusieurs de ces fonctions.

De plus, notre expérience d'EAD et les enquêtes menées auprès des étudiants nous ont montré que les étudiants, livrés davantage à eux-mêmes dans ce type de dispositif et généralement peu préparés à cela, ressentent un besoin de suivi accru, suivi dans leurs travaux, mais aussi relationnel. Ainsi, les tuteurs et personnes ressources voient leur apparition dans des dispositifs de formation à distance (qui ne relèvent pas de l'enseignement en alternance ou du compagnonnage).

Focalisons-nous maintenant sur ces tuteurs particuliers. Ils jouent un rôle d'interface, de médiateur entre le dispositif et les apprenants. Ainsi, à la Télé-Université du Québec, une fois le cours mis en ligne, ce sont les tuteurs qui animent le dispositif de formation, le professeur (expert du contenu) n'a plus – ou guère – d'interactions avec les apprenants (Henri, 2002). À ce jour, pour quelques 300 cours disponibles proposés dans une soixantaine de programmes d'études (cours et longs) et pour plus de 20 000 étudiants inscrits à temps partiel par année, à peu près 200 tuteurs sont engagés pour assumer – en tout ou en partie – la fonction de formateur.

Cependant, quel que soit le dispositif considéré – formation totalement à distance ou mixte alliant présence et distance –, la prudence s'impose. Sans une explicitation et une négociation de son rôle et de celui des autres acteurs au sein du dispositif concerné, le tuteur risque de ne pas bien se rendre compte de sa mission et de négliger certains aspects de son travail, ce qui est pourtant évitable. Le profil présenté au point suivant contribue à fixer ces repères. De plus, cette clarification permet entre autres d'améliorer la communication et de réguler les attentes des apprenants par rapport à leurs interlocuteurs (tuteurs, professeurs, animateurs locaux, etc.).

Un profil d'intervention des tuteurs lié à des options épistémologiques et organisationnelles

L'emploi des TICE induit-il, comme certains semblent le penser, une modification de la relation enseignants-enseignés ? La mise en œuvre de dispositifs de formation à distance va-t-elle de pair avec la vision d'un formateur qui ne serait plus le seul détenteur du savoir, dont le rôle principal serait de guider et d'accompagner les apprenants dans la recherche d'informations et qui devrait pour cela modifier fondamentalement sa gestion de la classe ? Pas nécessairement ! En effet, il existe une grande diversité de dispositifs de FAD et de paradigmes d'enseignement/apprentissage auxquels on peut recourir pour atteindre des objectifs de formation (Denis et Leclercq, 1995). Selon les cas, ces dispositifs se focalisent davantage sur l'acte d'enseignement que sur celui d'apprentissage (Gagné et Briggs, 1974 ; Charlier, 2000b) ou encore opèrent un choix entre apprentissage individuel et collaboratif (Lewis, 1998 ; Guribe et Wason, 2001 ; Charlier et Peraya, 2002). C'est aussi le projet de l'apprenant autant que celui du concepteur du dispositif qui va dicter la manière dont il va aborder sa formation.

Toutefois, quels que soient les environnements pédagogiques proposés, un minimum d'autonomie et une certaine motivation des apprenants sont nécessaires, même si apprentissage à distance et autoformation ne sont pas synonymes de travail individuel isolé (Denis, 1997). C'est donc aux encadrants (dont le tuteur) de contribuer à développer chez les apprenants ces compétences transversales. Pour ce faire, ils seront amenés à solliciter la production de conduites-témoins de ces compétences comme la recherche d'information, la définition d'un projet, la prise de décision, la planification, la capacité de collaborer avec d'autres, etc.

Le tuteur se révèle donc un interlocuteur privilégié des apprenants. Mais quels sont effectivement ses rôles ? Ils varient non seulement en fonction des options épistémologiques du dispositif de formation envisagé, mais aussi selon les auteurs qui abordent ce sujet. Nous avons par ailleurs (Denis, 2002) décrit et comparé les rôles possibles et les caractéristiques du « tuteur à distance » en tenant compte du point de vue de divers auteurs (Jacquinot, 1999 ; Peeters *et al.*, 1998 ; Poumay *et al.*, 1999 ; Domasick, 2001 ; Deschryver, 2002 ; De Lièvre et Depover, 2001). Certains

de ces rôles semblent faire l'objet d'un consensus global : le tuteur à distance a un rôle d'animateur et de médiateur : « *Le tuteur doit savoir accompagner, écouter, conseiller ; prévoir les difficultés à venir ; penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé ; mutualiser les apports respectifs (...)* » (Jacquinot, 1999).

Pour notre part, nous avons tenté d'opérationnaliser un « profil de tuteur » en partant de différentes fonctions tutorales. Ce profil pourrait servir – en tout ou en partie – de « référence » (mais pas de norme) pour aborder la problématique de l'animation d'environnements de FAD et pour mener une réflexion sur les fonctions et les compétences à développer chez un tuteur à distance. Ce travail est principalement issu de notre expérience de terrain à laquelle s'ajoute une réflexion alimentée par la littérature et par nos contacts avec des praticiens. Cette dimension pratique est essentielle car, comme nous le verrons plus loin, le contexte constitue un élément déterminant qui permet de nuancer le profil du tuteur.

Le profil proposé comporte des interventions centrées sur les fonctions suivantes :

1. *l'accueil, la mise en route des actions de formation* : contacter les apprenants, se présenter, prendre connaissance de données (exemple : pages personnelles) et interagir afin de mieux se connaître (exemple : *via* un chat) ; présenter la/les fonctions exercées en tant que tuteur dans le cadre du dispositif de formation, vérifier que les objectifs du cours (de l'activité) sont connus et compris, lier (dans la mesure du possible) l'activité au projet de l'apprenant, rappeler les délais (calendrier), etc. ;

2. *l'accompagnement technique* : répondre à des questions simples sur des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer au technicien EAD, communiquer les principes formulés dans les chartes de communication (mail, chat, forum), conseiller dans le choix adéquat d'outils de communication selon les types et les moments d'activités, etc. ;

3. *l'accompagnement disciplinaire* : fournir des ressources (références, dossiers complémentaires, experts) liées aux contenus de la discipline concernée, répondre à des questions relatives aux contenus, solliciter la mise en relation entre différents contenus ou (parties de) cours, solliciter la communication et le partage de ressources entre apprenants, etc. ;

4. *l'accompagnement méthodologique*, qu'il soit centré sur les *méthodes de travail et l'organisation* (exemple : solliciter la décomposition des étapes du travail, la planification des tâches, rappeler les échéances, solliciter la négociation et la répartition des tâches (si travail collaboratif), des explications de l'apprenant sur sa manière d'apprendre, répondre aux questions de l'apprenant concernant sa méthode de travail, proposer une démarche, une méthode, etc.), sur le *soutien affectif* (exemple : demander des nouvelles de l'apprenant (s'il perçoit un décrochage de sa part), l'inviter à agir, renforcer positivement l'action et les idées de l'apprenant, etc.) ou encore sur la *communication et la collaboration* entre apprenants – dans la

mesure où plusieurs apprenants travaillent sur un même thème/contenu – (exemple : solliciter les interactions entre pairs : collaboration, conflits socio-cognitifs, etc.), contribuer à l'organisation des échanges synchrones et asynchrones (horaire, rappel des règles de communication), participer aux échanges synchrones et asynchrones en tant que modérateur), etc. ;

5. *l'autorégulation et métacognition* : solliciter la tenue d'un carnet de bord chez l'apprenant, discuter avec lui de l'évolution de ses apprentissages, solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage/enseignement... mais aussi tenir un carnet de bord en tant que tuteur, l'analyser afin de prendre conscience de ses interventions, autoréguler sa pratique de tuteur en fonction des objectifs poursuivis, etc. ;

6. *l'évaluation* : communiquer/rappeler les critères d'évaluation de l'activité, solliciter l'autoévaluation de l'activité de l'apprenant, fournir des *feedbacks* sur l'activité, collaborer avec le titulaire de la formation pour évaluer les travaux des apprenants, fournir des indicateurs susceptibles de réguler le dispositif de formation, etc. ;

7. *la personne-ressource attitrée* : conseiller l'apprenant dans le choix des cours, fournir au titulaire du cours des informations susceptibles de réguler son cours, la participation de l'apprenant aux activités, etc.

Les différentes fonctions décrites dans le profil présenté ci-dessus peuvent être assumées par plusieurs personnes ou ne pas être pertinentes dans certains contextes de formation. Il importe donc de les relativiser en fonction du dispositif de formation dans lequel on évolue (contraintes, options épistémologiques, public-cible, etc.). Ainsi, dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance comme le campus Learn-Nett³ où les apprenants se fixent un projet commun à réaliser à distance, on s'axera surtout sur le soutien de la communication et de la communauté du groupe, sans pour cela négliger le soutien de la tâche ou un soutien technique (Deschryver, 2002 ; Peeters *et al.*, 1998 ; Daele *et al.*, 2000 ; Daele et Docq, 2002). Dans d'autres dispositifs où l'apprentissage est individuel, l'accent est surtout mis sur une fonction de soutien méthodologique et de tuteur disciplinaire (expert contenu), parfois de correcteur. En fait, ces interventions du tuteur dépendent principalement des principes pédagogiques (exemple : constructivisme, collaboration, isomorphisme...) et des méthodes d'apprentissage qui sont à la base du dispositif de formation (Charlier, 2000b).

Ces fonctions dépendront également des autres acteurs du dispositif de formation et des tâches qui leur sont assignées. Certains dispositifs, comme par exemple le Diplôme d'études spécialisées en Technologie de l'éducation et de la formation (DES-TEF) développé par les Universités de Liège et de Namur⁴, proposent, en plus des tuteurs qui interviennent dans les cours, des « tuteurs de projet » ou « personnes-ressources attitrées » dont le rôle est uniquement d'accompagner les apprenants dans

3. <http://tecfa.unige.ch/proj/learnnet/>

4. <http://www.ulg.ac.be/ste/destef/>

l'élaboration de leur projet personnel, dans leur réflexion sur leur parcours d'apprentissage et dans le choix de leurs cours (Charlier et Denis, 2002).

C'est au cours de sa formation et de sa préparation à intervenir dans un dispositif donné que le tuteur pourra envisager sa façon de mener à bien son travail. Mais existe-t-il des compétences qui favorisent la mise en œuvre des sept fonctions tutorales décrites dans le profil ci-dessus ?

Quelles sont les compétences nécessaires pour devenir tuteur en ligne ?

Si, comme l'affirme la société Studi qui propose une série de services d'e-learning (formations multimédias et tutorées) pour le développement personnel et professionnel⁵, le tutorat est « *une garantie pédagogique de la formation en ligne* », il importe que les tuteurs possèdent un profil de compétences en adéquation avec les rôles qu'ils doivent remplir.

Comme nous l'avons vu plus haut, ces rôles sont multiples et peuvent varier ou avoir plus ou moins d'importance selon le dispositif de formation envisagé. Dès lors, on peut penser que les compétences du tuteur peuvent aussi varier selon les fonctions qu'il doit remplir. Nous proposons ci-après une liste de compétences, c'est-à-dire d'« aptitudes à mettre en œuvre des ensembles organisés de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches⁶ » qui nous paraissent primordiales pour remplir les différentes fonctions évoquées dans notre profil de tuteur.

Selon le profil de compétences à acquérir et ses préacquis, selon aussi le rôle que le tuteur aura à jouer plus spécifiquement dans un dispositif donné de FAD, une formation particulière pourra lui être proposée. Si l'on considère un tuteur devant intervenir dans un dispositif relevant d'une pédagogie active (basée sur les principes du constructivisme interactionniste), il s'agira d'acquérir des compétences relevant de trois catégories : (1) des compétences pédagogiques et relationnelles, (2) des compétences techniques et (3) des compétences disciplinaires.

5. cf. <http://www.studi.com/site/tuteur/tuteur.html> et Ferry, 2000.

6. Cette définition est celle du décret mission du ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique (1997 art. 5). Ce n'est qu'une des multiples définitions trouvées dans la littérature. En effet, la définition de la notion de compétence est très différente selon les auteurs (et leurs enjeux socio-politiques), selon les pays (les cultures, l'histoire) (Piette et Urban, 2002).

Types d'interventions	Compétences associées
Accueil, mise en route	Compétences pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagnement technique	Compétences techniques
Accompagnement disciplinaire	Compétences disciplinaires
Accompagnement méthodologique	Compétences pédagogiques et relationnelles
Autorégulation et métacognition	Compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Évaluation	Compétences pédagogiques et disciplinaires
Personne-ressource attitrée	Compétences relationnelles et disciplinaires

Tableau 1. *Compétences associées aux fonctions tutorales*

Tout comme dans l'animation d'autres environnements d'apprentissage informatisés, nous constatons que le rôle de tuteur ou de personne-ressource ou d'animateur implique de posséder un profil de compétences aux multiples facettes (Deschryver et Charlier, 2000) qui relève d'une formation en psychologie sociale, en méthodologie, en psychologie de l'apprentissage et en informatique (Denis, 1990). C'est la combinaison de ces compétences qui fait la qualité de l'intervenant.

Précisons à présent l'importance et la nature de ces compétences.

Des compétences pédagogiques et relationnelles

L'acquisition de ces compétences est très importante car elles sont liées à différents types d'interventions du tuteur. Elles se rapportent principalement aux fonctions du profil relatives à l'accueil et la mise en route des actions de formation, à l'accompagnement méthodologique (méthodes de travail et organisation, soutien affectif, communication et la collaboration), à l'autorégulation et la métacognition, à l'évaluation et à la fonction de la personne-ressource attitrée.

Les compétences pédagogiques et relationnelles du tuteur sont celles qui sont généralement requises pour une fonction de formateur ou d'enseignant. C'est pourquoi une expérience en formation d'adultes est un atout (prérequis) considérable pour celui qui souhaite devenir tuteur à distance auprès d'un tel public. Si l'on considère qu'un projet personnel de formation chez l'apprenant est à l'origine d'une demande de FAD, ce rôle du tuteur se rapproche le plus souvent de celui d'un facilitateur d'apprentissage (Bossuet, 1982 ; Denis, 1990).

Cependant, les interventions à distance possèdent des modalités différentes de celles du présentiel, tant dans le rythme d'intervention (les apprenants sont suivis de

façon quasi quotidienne au travers le courrier électronique), que dans les outils de communication qu'elles nécessitent. C'est pourquoi, par exemple, outre le fait d'être capable d'animer et de gérer des groupes d'apprenants, le tuteur devra leur fournir des conseils pour l'intervention dans les chats et les forums, conseils qui peuvent être formalisés dans des chartes de communication.

Des compétences techniques

Il est nécessaire pour le tuteur de prendre en main les outils de la plate-forme de FAD, non seulement afin de pouvoir accéder aux ressources qu'elle contient et interagir avec les apprenants, mais aussi afin de les dépanner si des problèmes techniques élémentaires sont signalés. La maîtrise de compétences techniques « de base » nous paraît des plus souhaitables, notamment avoir une certaine aisance avec Internet pour les tuteurs comme pour les apprenants (cf. *Guide des intervenants* de Learn-Nett et Hubert *et al.*, 2001⁷).

L'acquisition de ces compétences se rapporte à la fonction d'accompagnement technique décrite dans notre « profil » de tuteur.

Des compétences disciplinaires

Le problème de l'expertise dans une discipline est souvent posé : est-ce une composante de la fonction tutorale ou non ? Que se passe-t-il lorsque ce n'est pas l'auteur du cours qui est le tuteur ? Il est alors nécessaire de préparer ses interventions, de clarifier les consignes, les réponses attendues, etc. Selon nous, le tuteur devrait maîtriser totalement le contenu traité ou, du moins avoir la possibilité de fournir des ressources pertinentes aux apprenants, sans quoi il ne pourra remplir la fonction liée à l'accompagnement disciplinaire décrite ci-dessus. Ce problème doit être résolu au sein du dispositif considéré, en tenant compte des ressources existantes.

En conclusion

Le tutorat à distance est un vrai métier dont il faut apprendre les différentes facettes, tout comme celui d'enseignant, de médecin, de chimiste, de mécanicien... Être préalablement formateur ou technologue de l'éducation est un atout pour le futur tuteur car il possède déjà de nombreuses compétences utiles pour ce métier. Restera à passer de la connaissance passive de ces différents moyens, théories et méthodes à la capacité à les mettre en œuvre dans un système complexe en

7. http://www.crida.fapse.ulg.ac.be/upi/Ressources_prof/Evaluation_comptech.htm

interactions et en contraintes. C'est pourquoi la formation de tuteur devra absolument posséder une composante de mise en pratique.

Comment former les tuteurs ?

Un tuteur doit idéalement, nous l'avons dit, posséder les compétences de base d'un formateur auxquelles il faudra ajouter les compétences spécifiques liées à la nature du dispositif⁸ et de son rôle dans ce dispositif. Le tuteur devra être au clair avec sa mission ainsi qu'avec l'organisation et les principes particuliers (besoins de formation, principes philosophiques et sociologiques, options épistémologiques, public-cible, objectifs, contenus, méthodes d'évaluation, etc.) qui sous-tendent le dispositif dans lequel il devra intervenir. La formation des tuteurs, de même qu'un suivi de leurs actions en cours d'animation, ne peut qu'être bénéfique pour les amener à mieux maîtriser les compétences requises par ce métier et à adopter un profil d'intervention requis par le dispositif.

Des initiatives variées pour la formation du tuteur à distance

Depuis plusieurs années, diverses initiatives en matière de formation de tuteurs ont été prises. Avant de présenter notre point de vue, envisageons trois expériences de nature assez différente :

- cours en ligne sur « Le tutorat dans la FAD » (Jacquinot, 1999) ;
- formation en présentiel sur les rôles des tuteurs en ligne dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance (Charlier *et al.*, 1999) ;
- cahier de formation traitant du tuteur/tutrice et du développement de l'autonomie de l'étudiant à distance (Lebel, 1994).

8. Leclercq (2000) utilise la métaphore du diamant pour décrire un dispositif de formation et distingue 16 facettes dans la conception d'un tel dispositif : (1) *Qui* (apprenant) apprend, (2) *Quoi* (contenu), (3) *par Qui* (enseignant(s)), (4) *avec Qui* (coapprenants), (5) selon quels *Principes* (philosophiques, psychologiques, pédagogiques, sociologiques), (6) comment (*Méthodes* : Stratégies, Activités, Paradigmes), (7) avec quoi (*Ressources*), (8) selon quelle *Organisation* (lieux, moments, progressions), (9) en allant Vers quoi (*Objectifs*), (10) En se fondant sur quoi (*Prérequis*), (11) en partant de quoi (*Préacquis*), (12) mesuré comment et quand (*Evaluation*), (13) pour satisfaire quelles attentes ou pour résoudre quel problème (analyse des *Besoins*), (14) avec quelles *Contraintes* (conditions favorisantes ou défavorisantes), (15) avec quel impact (suivi de *Transfert*), (16) à la Demande de qui (dans le cadre de quel *Contrat* ou accord).

a) Cours en ligne sur « Le tutorat dans la FAD » (Jacquinot, 1999)⁹

Dans le cadre d'un cours à distance sur le tutorat dans la FAD destiné au départ à de jeunes candidats à un diplôme de communicateur multimédia (chaire UNESCO de FAD de l'Université du Bénin), puis repris actuellement comme cours en sciences de l'éducation (à Paris 8), Jacquinot traite de la définition du « tuteur », de ses fonctions et du rôle des technologies dans le tutorat des systèmes de FAD. Elle y présente des informations structurées entrecoupées de questions suscitant la réflexion du formé. Cette approche permet effectivement aux futurs tuteurs potentiels de vivre une expérience d'apprentissage à distance et de réfléchir aux diverses facettes de la fonction tutorale. Dans ce dispositif, c'est (théoriquement) l'auteur du cours qui remplit le rôle du tuteur.

b) Formation en présentiel sur les rôles des tuteurs en ligne dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance (Charlier *et al.*, 1999)

Cette formation s'adresse aux futurs tuteurs du dispositif Learn-Nett dont le but est la formation de formateurs à l'usage des TICE à travers des activités d'apprentissage collaboratif à distance. Les formateurs de tuteurs sont des personnes qui ont participé à la conception du dispositif et qui ont une expérience de tutorat au sein de ce dernier. Pour animer cette formation, ils prennent appui sur leurs représentations à propos des stratégies d'action qu'ils estiment correspondre à leurs rôles de tuteur et sur les points de convergence entre ce que les étudiants perçoivent comme un « bon » tuteur. Ils visent notamment à faire émerger chez les futurs tuteurs leurs représentations de l'apprentissage collaboratif à distance et de leurs rôles d'accompagnateur dans un tel dispositif. S'appuyant sur un « questionnaire » basé sur des cas réels, ceux-ci interagissent afin de se créer une culture commune quant à leurs façons d'agir et d'harmoniser leurs pratiques, ce qui vise à procurer un maximum de cohérence dans le suivi futur des apprenants et à créer une communauté de pratique (Henri et Pudelko, 2002).

c) Cahier de formation traitant du tuteur/tutrice et du développement de l'autonomie de l'étudiant à distance (Lebel, 1994)

Ce document mis au point à la Télunq (Télé-Université du Québec) propose d'explorer, à partir d'activités basées sur la réponse à diverses questions et sur l'analyse de documents de référence, « *ce que pourraient être le rôle du tuteur dans le développement de l'autonomie de l'étudiant à distance, et les interventions qui facilitent ce développement* ». Il constitue un bel exemple d'autoformation et d'isomorphisme car il amène celui qui l'utilise à mettre en œuvre sur le thème du tutorat une démarche autonome d'apprentissage et des compétences métacognitives qui sont renforcées par une exploitation de cette activité par un tuteur. Par ailleurs, dans un de ses articles, Lebel (1995) décrit également les résultats de son étude sur

9. cf. <http://cavi.univ-lemans.fr:8900/public/unesco/m3.3.3>

la représentation que se font les tuteurs en enseignement à distance d'un étudiant autonome, et de leurs rôles dans le développement éventuel de cette autonomie.

Notre approche de la formation des tuteurs

Les interventions du tuteur doivent être recadrées dans une perspective systémique, ne fut-ce que dans la prise en considération des actions et réactions de l'apprenant, mais aussi dans ses relations avec ses collègues et avec l'institution (Denis, 2000). En effet, c'est à partir du contexte (caractéristiques, contraintes...) dans lequel ils agissent, des représentations individuelles des futurs tuteurs, des attentes du concepteur de la formation, de l'institution et de l'apprenant etc., que se construit un cadre de référence partagé et qu'un accompagnement peut s'envisager en vue de former les tuteurs et de les aider à réguler leurs interventions.

La méthode proposée ici se veut utile pour les concepteurs de formations de tuteurs en ligne dans la mesure où elle est assez ouverte et invite à tenir compte du contexte de chacun.

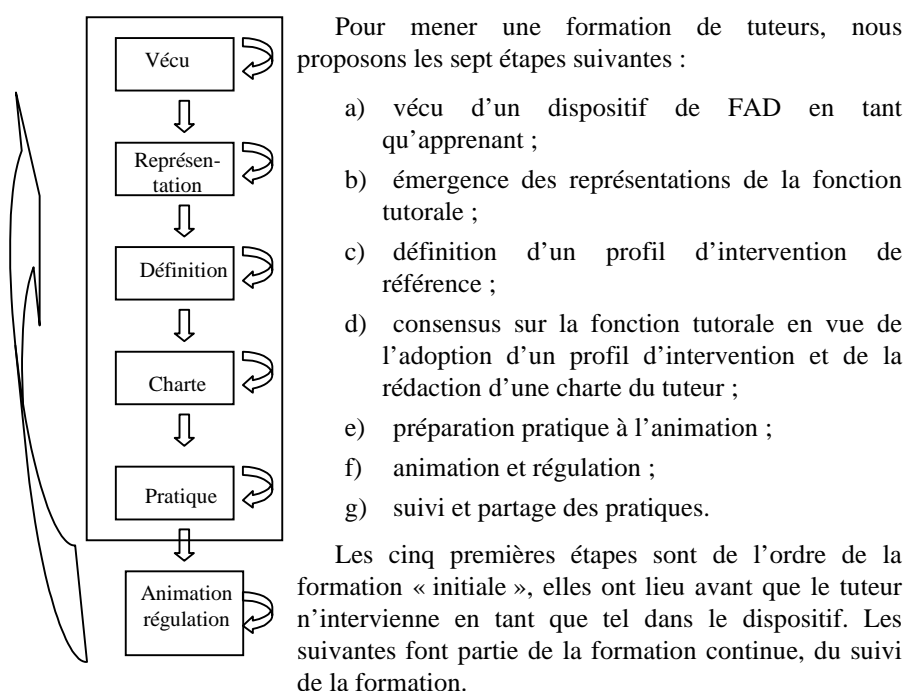


Figure 3. *Étapes de la formation des tuteurs*

C'est aussi souvent le tuteur lui-même qui autorégule ses interventions sans qu'aucun formateur n'intervienne plus. Néanmoins, un suivi (*follow up*) de groupe peut aussi s'envisager. Dans l'idéal, chaque étape devrait faire l'objet d'une validation par les acteurs impliqués dans le processus de formation de tuteurs.

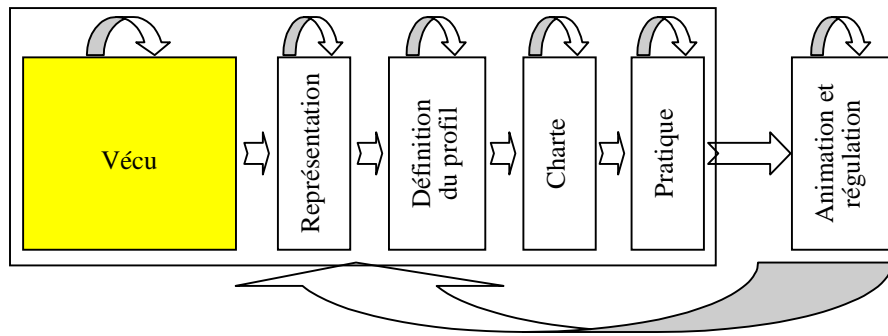


Figure 4. *Vécu d'un dispositif de FAD en tant qu'apprenant*

De manière générale, nous pensons qu'il est primordial qu'avant d'avoir à intervenir en tant que tuteur, celui-ci vive au moins une fois en tant qu'apprenant un dispositif de formation du même type que celui qu'il va animer (idéalement la même formation que celle à tutorer ce qui assure par la même occasion l'acquisition des compétences disciplinaires ainsi qu'une partie des compétences techniques). Il peut ainsi mieux se rendre compte des attentes des apprenants vis-à-vis des tuteurs, des difficultés éventuellement rencontrées pour mener à bien le processus d'apprentissage (manipulations techniques, gestion du temps, appropriation des contenus, etc.). Cet ancrage dans la pratique lui permettra de donner du sens à la fonction tutorale. En outre, il dispose ainsi d'un « modèle de tutorat » qui lui servira de référence pour sa pratique future : il l'adoptera ou non selon ses attentes et son sentiment d'efficacité des interventions reçues (cf. *teach as taught* et les principes d'apprentissage par imprégnation et isomorphisme (Leclercq et Denis, 1998)).

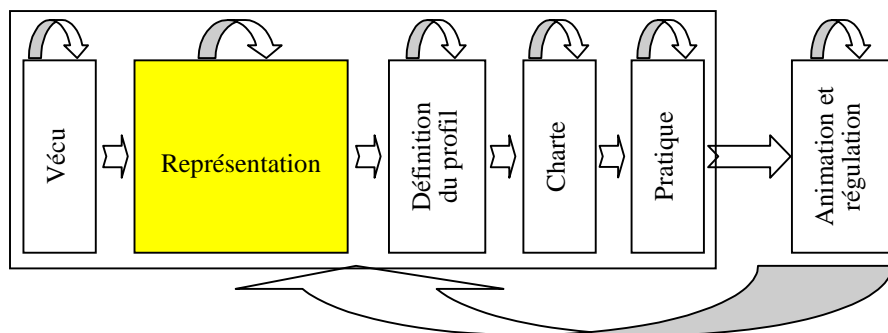


Figure 5. *Émergence des représentations de la fonction tutorale*

Au départ de la formation, il importe de demander aux futurs tuteurs d'exprimer leurs représentations, par exemple en les amenant à dresser une carte conceptuelle autour de l'expression « tuteur à distance ». Des simulations et des analyses de cas peuvent aussi contribuer à l'émergence des représentations des futurs tuteurs et à leur partage.

Ensuite, afin de se forger entre tuteurs une représentation commune d'une série de rôles estimés importants, voire indispensables pour mener à bien l'activité de FAD, on compare ces représentations avec celles de tuteurs expérimentés travaillant dans le même type de dispositif de formation et/ou avec un profil de référence (exemple : Jacquinot, 1999 ; Deschryver, 2002 ; Denis, 2002) ou encore on se sert d'une liste de conduites (fonctions) permettant d'en dresser un (exemple : Domasick, 2001 ; Debaty, 2002). Une discussion avec le concepteur du dispositif (ou du cours) sur la vision de l'apprentissage véhiculée par le dispositif en question contribue à affiner ces représentations.

Des catégories d'intervention du tuteur peuvent alors se dessiner soit en demandant aux tuteurs en formation de regrouper les conduites énoncées (en recourant à la technique du Q-sort ou « technique des petits tas », au Métaplan, etc.) et de qualifier ces catégories (exemple : accompagnement disciplinaire, évaluation, soutien affectif), soit en les mettant en relation avec d'autres catégorisations existantes.

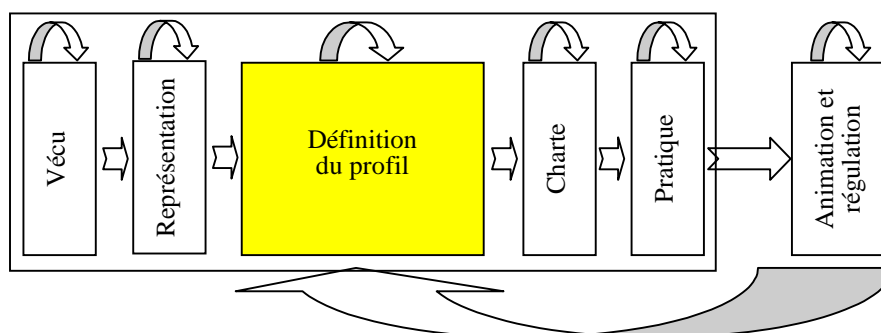
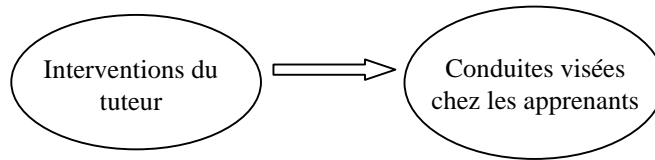


Figure 6. *Définition d'un profil d'intervention de référence*

La réflexion menée sur la fonction tutorale ainsi que sur son vécu en tant qu'apprenant à distance conduit le tuteur à se forger une représentation du profil d'intervention qu'il estime efficace pour amener les apprenants à atteindre des objectifs donnés (exemple : prendre connaissance des consignes de l'activité, se fixer des échéances, consulter les ressources disponibles, interagir avec d'autres dans un chat ou un forum, etc.) dans un dispositif donné.



Cette mise en relation entre conduites attendues chez les apprenants et interventions peut par exemple revêtir la forme d'une *check-list*, mais sans pour cela impliquer la mise en œuvre d'un profil normatif et automatisé du tuteur. Sa définition permettra d'obtenir des indicateurs relatifs aux interactions préconisées et de les réguler au besoin (cf. section suivante).

Si le contexte est relativement contraignant (attentes précises de la part du concepteur de la formation), il importe de confronter les objectifs visés dans la formation des tuteurs et la perception de l'efficacité de ces conduites par les futurs tuteurs.

Types d'interventions préconisées

– Conforter quand tout va bien

De manière générale, c'est une attitude proactive du tuteur que nous conseillons. Celui-ci ne doit pas seulement observer ce qui se passe dans le dispositif ou simplement répondre aux questions des apprenants, sauf si ceux-ci développent *a priori* de manière autonome toutes les conduites nécessaires pour mener à bien les activités sollicitées par le dispositif (exemple : interactions dans des groupes, métacognition...). Si c'est le cas, le tuteur adoptera surtout une attitude de confortation afin de maintenir la motivation (exemple : renforcements positifs).

– Solliciter l'utilisation des ressources

L'efficacité de la proactivité du tuteur a par ailleurs été démontrée dans divers contextes (De Lièvre, 2000 ; Denis, 1990). Ainsi, De Lièvre et Depover (2001, p. 327-328) mettent en évidence que « *le tutorat proactif stimule l'apprenant à exploiter davantage les outils d'aides mis à sa disposition. Ceci nous paraît en accord avec les observations de Mason (1992) lorsqu'il estime que la manière dont les tuteurs interviennent a plus d'impact que la fréquence de leurs interventions. (...) La proactivité donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi en le stimulant à rester en état de veille cognitive et à exploiter les aides mises à sa disposition.* » Il s'agit donc non seulement d'interagir assez régulièrement avec les apprenants durant l'activité, mais surtout de cibler ses interventions en fonction des étapes du travail et de veiller à ce qu'un maximum de ressources et outils du dispositif soient connus et exploités par les apprenants (à court ou à long terme). En effet, il ne suffit pas de les mettre à leur disposition pour qu'ils soient exploités. Reste à voir jusqu'à quel point la proactivité du tuteur doit laisser place à l'autodirection de l'apprenant.

C'est très probablement selon le style cognitif des uns et des autres que le contenu sera abordé d'une manière plus globaliste ou sérialiste par exemple, ou encore et surtout en fonction de la tâche demandée qu'ils adopteront une stratégie d'apprentissage plutôt qu'une autre (Leclercq et Pierret, 1989). Cependant, le tuteur devra pouvoir diriger l'apprenant vers l'une ou l'autre ressource s'il perçoit que celui-ci en a besoin et ne l'a pas identifiée. En effet, parfois les apprenants n'utilisent pas les outils proposés dans le dispositif (cf. le planificateur de tâches dans Learn-Nett), tout simplement parce qu'ils ignorent ou ont oublié son existence (Docq et Daele, 2002).

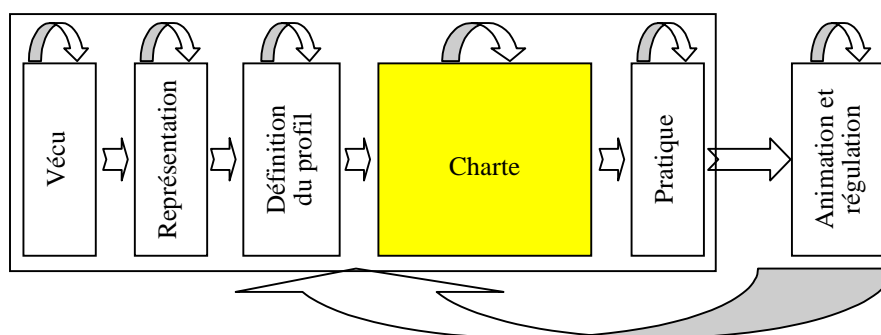


Figure 7. *Consensus sur la fonction tutorale en vue de l'adoption d'un profil d'intervention et de la rédaction d'une charte du tuteur*

Le tuteur n'étant parfois pas le seul à interagir avec l'apprenant ou, en tous cas à décider du cursus de formation et des activités proposées, un consensus avec l'enseignant responsable du cours quant à l'approche pédagogique et les interventions escomptées chez le tuteur s'avère importante. La conception de l'apprentissage à l'origine des activités est liée à des stratégies de formation qui doivent rester cohérentes. Le tuteur doit être conscient de son rôle et de ses limites. Il doit notamment tenir compte de l'organisation du dispositif (tout à distance, séances en présentiel, durée, etc.) et des autres intervenants potentiels. Un accord avec l'enseignant concepteur du cours ne peut qu'apporter plus de cohérence au dispositif mis en place. Autrement dit, le profil que nous préconisons en théorie (cf. ci-dessus) ou défini lors de la formation des tuteurs devrait être modulé en fonction du contexte considéré.

Le vécu de la formation, le partage des représentations de tuteurs engagés dans un même dispositif, la clarification de leurs rôles et un consensus débouchant sur l'adoption d'un profil d'intervention sont autant d'éléments qui contribuent à donner du sens à la fonction de tuteur à distance ainsi qu'un sentiment d'identité qui pourra constituer chez ces tuteurs le point de départ de la création d'une communauté de pratique au sein d'un dispositif donné (Daele et Docq, 2002 ; Henri et Pudielko, 2002).

L'établissement d'une charte du tuteur permet de clarifier ses fonctions et de les communiquer aux autres intervenants du dispositif. Elle constitue un engagement sur le tutorat proposé : délais de réponses, profil d'intervention, modalités d'interaction (forums, chats), etc., y sont précisés (cf. le *Guide des intervenants* du projet Learn-Nett). Ce type d'engagement est souvent précisé dans les contrats qui lient les tuteurs à une institution.

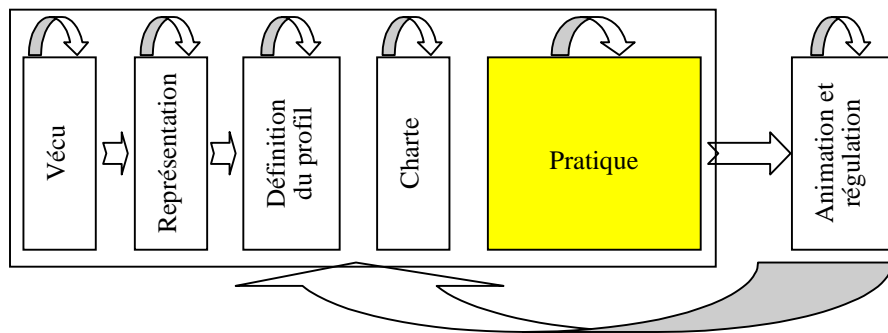


Figure 8. Préparation pratique à l'animation

Si les ressources de la formation de tuteurs le permettent, une mini-expérimentation intertuteurs est organisée, les uns « tutorant » les autres, sur base de contenus dont ils ont la maîtrise et d'une organisation du dispositif proche de celle qu'ils auront à animer. Cette phase permet de repérer leurs difficultés et lacunes et d'y remédier par des formations spécialisées.

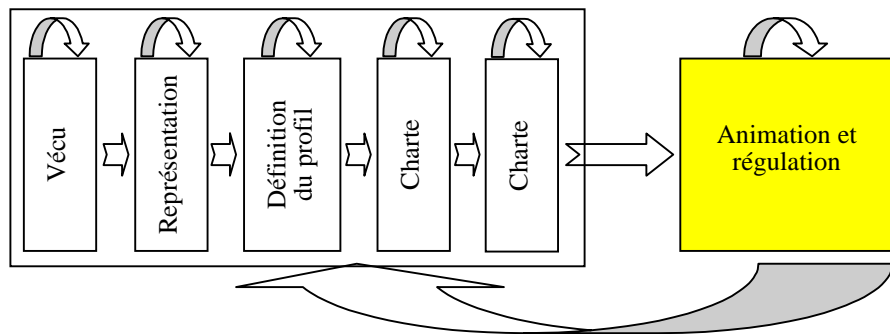


Figure 9. Animation et régulation

Ces étapes de formation sont suivies d'un passage à l'action sur le terrain, à savoir l'encadrement d'apprenants. Cette animation d'activités permet de se rendre compte de l'adéquation du profil préconisé et de ses éventuelles difficultés de mise en œuvre. On prévoira un tuteur parrain afin d'accompagner le tuteur débutant pour éviter que des apprenants ne subissent des préjudices dans leur formation.

À cette étape, on peut aussi envisager de mettre en place un forum de discussion entre les tuteurs et leur formateur afin de réguler (dans le feu de l'action) leurs interventions.

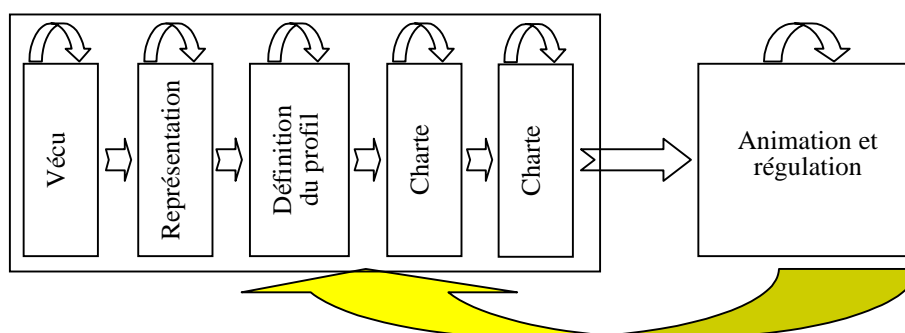


Figure 10. *Suivi et partage des pratiques*

Une réflexion sur ce qui s'est passé durant l'activité de tutorat (jugement rétrospectif) permet au besoin de la réguler. Le tuteur prend conscience, seul ou à l'aide d'une tierce personne, de la pertinence de ses interventions, de contraintes non prévues, etc. (cf. point suivant).

Par ailleurs, la régulation peut venir d'une concertation entre acteurs du dispositif. Ainsi, dans le projet Learn-Nett, les tuteurs se concertent à différents moments, en utilisant les moyens de communication (réunions en présentiel, audioconférences, etc.) qui leur paraissent les plus appropriés selon phases de l'action (cf. Lewis, 1998), ils interagissent aussi avec les animateurs locaux et avec les professeurs.

Comment peut-on réguler ses interventions en tant que tuteur ?

Dans le cadre d'une formation continue des tuteurs, la mise en œuvre d'un processus de régulation de leurs interventions peut donc s'avérer utile. Ce processus peut être instrumenté et les données recueillies donner lieu à des prises de décision de régulation.

Déterminer des méthodes et des indicateurs d'évaluation

Lorsque le tuteur se fixe un plan d'action, il est amené à se définir ou à partager un profil d'intervention en relation avec le type d'objectifs à atteindre chez l'apprenant. Reprises dans une grille d'observation, ces conduites peuvent servir d'indicateurs sur la mise en œuvre effective des interactions préconisées, ceci étant bien entendu relativisé en fonction de chaque contexte particulier : le tuteur n'est certainement pas amené à intervenir de manière stéréotypée auprès de chaque apprenant !

La mise en relation entre les intentions du tuteur et les interactions effectivement observées (en direct ou à partir du codage des traces enregistrées) permet d'estimer la *congruence* entre les interventions préconisées dans le « profil » et celles menées dans « l'action » : dans quelle mesure la représentation qu'a le tuteur de sa fonction est-elle en concordance avec sa pratique ? Pourquoi ? Si non, doit-on réguler la définition théorique des rôles du tuteur (revoir le profil parce que sa représentation sur la méthodologie a changé) ou son action ? Il importe d'expliquer cette éventuelle discordance et surtout d'en examiner les conséquences. En effet, bien souvent, des contraintes contextuelles amènent le tuteur à certaines interventions ou non interventions... qu'il souhaiterait éviter à l'avenir.

Par ailleurs, les résultats des observations doivent être complétés par un jugement rétrospectif du tuteur. Suite à ses interactions avec les apprenants, celui-ci peut estimer dans quelle mesure il a mis en œuvre le profil escompté et pourquoi. On étudie le *réalisme* du tuteur, sa prise de conscience de ses interventions et on la confronte aux résultats des observations afin qu'il régule au besoin ses interactions avec les apprenants (cf. Denis, 1990).

Parmi d'autres outils que des grilles d'observation et d'analyse des traces des interactions entre tuteurs et apprenants, que le rappel stimulé ou encore la technique de la réflexion parlée, relevons la tenue d'un carnet de bord par l'apprenant et/ou par le tuteur. Cet outil permet d'apporter de précieuses informations susceptibles de réguler les interventions du tuteur et du dispositif de formation (Charlier *et al.*, 1999 ; Piette, 2001 ; Piette *et al.*, 2001). En effet, la mention des types de difficultés rencontrées dans les carnets de bord des tuteurs et des apprenants permettent d'en prendre conscience, ce qui est un premier pas vers la régulation.

Par ailleurs, la collecte de données *a posteriori* sur la satisfaction et le vécu des apprenants, puis leur diffusion auprès des tuteurs peut aussi induire une démarche de régulation des tuteurs (cf. le dispositif IFORMAD du Cned de Poitiers). Cette démarche se rapproche de celle de l'évaluation des enseignements en vigueur dans différentes universités (Gilles, 2001 ; Gilles *et al.*, 1998).

Un exemple de tentative de régulation des interventions des tuteurs

Après les avoir interrogées sur leurs représentations de leur fonction dans ce dispositif et sur les compétences qu'elles estiment que les apprenants devraient développer, Roland (2001) a étudié les interactions entre deux tutrices et vingt apprenants du DES-TEF *via* l'analyse de leurs courriers électroniques. Consciente que ces données ne représentent qu'une partie des échanges entre tuteurs et apprenants, cette chercheuse a néanmoins pu mettre en évidence, pour cette modalité particulière d'interaction, les types de sollicitations ou de réponses des tutrices vis-à-vis des étudiants et montrer dans quelle mesure celles-ci étaient conscientes des types d'interventions mises en œuvre à l'aide de cet outil de communication.

Pour ce faire, elle a mis au point une grille de codage reprenant :

- la direction des échanges (qui s'adresse à qui) ;
- des catégories (sollicitations, informations, réponses) comprenant « *toute une série d'items relatifs à :*
- l'organisation du travail,
- la technique et la logistique,
- la méthodologie,
- la communication,
- l'aide, les conseils, l'orientation,
- le développement,
- le domaine relationnel/social/affectif,
- et les feedbacks. » (Roland, 2001, p. 74)

Ayant mis en évidence certaines caractéristiques du profil d'intervention des tutrices, son analyse montre que celui-ci varie en fonction des périodes considérées. Ainsi, entre janvier et février, les interactions relatives à l'organisation du travail, à la catégorie aides-conseils-orientation, et au domaine relationnel-social-affectif augmentent considérablement : c'est aussi le moment où les apprenants entament la partie de leur programme « à la carte », le tronc commun des cours étant terminé. Par ailleurs, une étude plus approfondie devrait mettre en évidence que ce profil varie aussi selon les cours et les types de tâches qui y sont proposées (exemple : collaboration, travaux individuels, etc.).

La confrontation entre une interview menée *a posteriori* et les résultats des observations des échanges *via* le courrier électronique indique que le réalisme entre les représentations que les tutrices ont de leurs rôles (interactions) et ceux effectivement joués est important. De plus, les sollicitations venant des tutrices sont le plus souvent « efficaces » (une analyse séquentielle de leurs interventions (Denis, 1985) indique que celles-ci sont suivies du conséquent attendu, autrement dit que les apprenants y répondent dans le sens escompté). Par ailleurs, la communication et la

discussion des résultats observés ont non seulement assez bien conforté les tutrices dans leurs modes d'intervention, mais aussi amènent une série de questions :

- Dans la mesure où le tuteur est une personne différente de l'enseignant, jusqu'où peuvent/doivent aller ses interventions ?
- Jusqu'à quel point et dans quelles circonstances faut-il être proactif et directif vis-à-vis d'apprenants adultes ?
- Comment vais-je procéder la prochaine fois que j'interviendrai dans le même type de contexte ?
- Comment gérer les contraintes qui pèsent sur la fonction de tuteur (exemple : délai de réponse) ?
- etc.

Autrement dit, ce « temps d'arrêt sur image » suite aux observations stimule une réflexion personnelle, ce qui est essentiel dans la poursuite de la formation du tuteur. Un contexte est toujours spécifique, un tuteur ne peut tout simplement reproduire de manière stéréotypée des conduites d'une fois à l'autre, mais des sortes de routines efficaces peuvent voir le jour (exemple : recentrer une discussion dans un chat ou décider d'y mettre un terme si les interlocuteurs tournent en rond). C'est par la pratique du tutorat et une réflexion sur celle-ci que les tuteurs deviennent de vrais professionnels, exerçant leurs fonctions et autorégulant leurs modes d'interventions pour s'adapter le plus efficacement possible aux situations rencontrées.

Conclusions

L'intérêt pour le tutorat et la formation de tuteurs en ligne s'accroît à mesure que les dispositifs de FAD se développent à travers le monde. Qu'il s'agisse d'une FAD axée sur l'apprentissage par un individu isolé ou en collaboration avec d'autres, l'apprenant se trouve souvent confronté à des questions et des interrogations et ressent le plus souvent, outre un besoin de présence, un besoin de guidance et de conseils.

Grâce au tutorat, l'apprenant est guidé et soutenu tout au long de sa formation. Le tuteur est présent pour l'accueillir, l'informer, répondre à ses interrogations, animer des activités autour de contenus, soutenir la communication interpersonnelle, l'accompagner dans le choix de ses méthodes de travail, l'aider à organiser son travail, à réfléchir sur ses apprentissages, à s'autoévaluer. Pour ce faire, le tuteur a à sa disposition des outils de communication synchrone et asynchrone.

Apprenants et tuteurs ne sont souvent pas les seuls à interagir dans le dispositif de formation (Basque, 2000 ; Poumay *et al.*, 1999 ; Denis, 2002) : il s'agit dès lors de préciser les rôles attendus chez tous les acteurs du pôle formation et de les communiquer aux intervenants concernés. Cette clarification permet à chacun de jouer son rôle et de ne pas attendre que la résolution d'un problème relève de

tous... ou de personne. La qualité de l'animation et du suivi étant vue comme garante de la motivation de l'apprenant, élément essentiel au bon déroulement de la formation, clarifier son(s) rôle(s) ne peut qu'apporter plus de professionnalisme car cela oblige chacun à réfléchir à son action en tant qu'intervenant dans un dispositif de formation et aide à prendre conscience d'un éventuel fossé entre le discours et la pratique et à réguler cette dernière.

A-t-on affaire à un Super Tuteur multifonctions ? Certains profils de fonctions et de compétences y font penser. « *Les compétences requises pour être tuteur sont variées car elles couvrent des domaines très différents : rapports avec l'institution, communication avec tous les acteurs du dispositif, la maîtrise technique du dispositif, maîtrise des stratégies pédagogiques, maîtrise des contenus, gestion du temps des apprenants, la gestion des groupes et celle des relations individuelles, la connaissance et l'utilisation de principes d'évaluation...* » (Domasick, 2001, p. 2). Dès lors, comment former les tuteurs ? Parmi les diverses initiatives de formation évoquées dans cet article, retenons que la clarification des représentations de la fonction tutorale, le partage entre tuteurs de ces représentations et de leurs pratiques leur permettent de se forger un cadre de référence cohérent qui peut se concrétiser dans une charte du tuteur et servir de base à la création d'une communauté de pratique (Daele et Docq, 2002). Le vécu d'un dispositif de FAD tant du côté apprenant que tuteur fournit au futur tuteur une base concrète qui lui permet de modéliser ses interventions. L'animation en ligne lui offre l'opportunité de réfléchir sur sa pratique d'animation et de la réguler si nécessaire.

Si l'on préconise une certaine proactivité chez le tuteur, ceci n'empêche que l'initiative de l'interaction vienne de l'apprenant ! Selon les contextes envisagés, la liberté de l'apprenant peut diminuer, par exemple du point de vue de son rythme d'apprentissage : quand plusieurs acteurs sont impliqués dans une tâche collaborative, des moments d'échanges et des échéances sont indispensables. Tout ceci doit être réfléchi afin d'assurer un maximum de congruence entre les objectifs poursuivis (compétences visées chez les apprenants) et les stratégies de formation – dont les interventions du tuteur illustrent parmi d'autres composants les principes épistémologiques du dispositif mis en œuvre.

Si des clarifications, des formations, des recherches... sur le rôle du tuteur en ligne émergent de plus en plus, si celui-ci devient de plus en plus « professionnel », il reste encore à traiter du statut du tuteur. De fonction additionnée occasionnellement à d'autres tâches d'encadrement, il conviendrait qu'elle devienne une profession à part entière, reconnue pour ses composantes et compétences particulières.

Bibliographie

- Alava, S., *Cyber espace et autoformation*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Basque, J., « L'ingénierie de cours en ligne », *conférence invitée dans le cadre du DES en Technologie de l'Éducation et de la Formation*, Universités de Liège et de Namur, Namur, octobre 2000. Voir aussi <http://www.licef.telug.quebec.ca/français/index.html> rubrique « Introduction » - « acteurs et espaces » et « acteurs et agents ».
- Bellier, S., *Le e-learning*, Paris, Liaisons, 2001.
- Bloom, B., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, 1979.
- Bossuet, G., *L'ordinateur à l'école*, Paris, PUF, 1982.
- Charlier, B., « Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ? ». In : S. Alava, *Cyber espace et auto formation*, Bruxelles, De Boeck, 2000a.
- Charlier, B., Apprendre à distance : tuteur, un rôle indispensable ? Conférence au CUNIC, Centre Universitaire de Charleroi, 1^{er} septembre 2000.
- Charlier, B., Daele, A., Docq, F., Lebrun, M., Lusalusa, S., Peeters, R. et Deschryver, N., « "Tuteurs en ligne" : quels rôles, quelle formation ? ». In : CNED (Ed.), *Actes des deuxièmes Entretiens Internationaux sur l'Enseignement à Distance*. 1^{er} et 2 décembre 1999.
- Charlier, B. et Denis, B., Articuler distance et présence dans une formation d'adultes en Technologie de l'Éducation, Communication au 19^{ème} colloque de l'AIPU, (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques, Louvain-la-Neuve, 29 au 31 mai 2002.
- Charlier, B. et Peraya, D. (Éds), *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- Daele, A., Denis, B., Deschryver, N., Lusalusa, S., Peeters, R., Quintina, J., Serrat, N. et Willem, C., « Quels apprentissages pour de futurs enseignants dans le cadre d'une communauté d'apprentissage virtuelle ? », *Colloque ATEE*, Barcelone, août 2000.
- Daele, A. et Charlier, B. (Éds), *Les communautés délocalisées d'enseignants. Étude du Programme de numérisation pour l'enseignement et la recherche (PNER)*, Paris, mars 2002.
- Daele, A. et Docq, F., Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?, Communication au 19^{ème} colloque de l'AIPU, (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques, 29 au 31 mai 2002, Louvain-la-Neuve.
- Debaty, A., De la difficulté à faire préciser et à définir les missions d'un tuteur dans un dispositif de formation partiellement à distance en cours de conception (retour d'expérience), Mémoire de Diplôme d'études spécialisées en Technologie de l'éducation et de la formation (DES-TEF), Université de Liège, 2002.

- De Lièvre, B., Étude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Mons, 2000.
- De Lièvre, B. et Depover, C., « Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance ». In : E. De Vries, J.-Ph. Pernin et J.-P. Peyrin, (Éds). *Hypermédiats et Apprentissages, Actes du cinquième colloque*, Poitiers, Université de Grenoble, 2001, p. 323-330.
- Denis, B., « L'analyse séquentielle : un outil pour augmenter l'efficacité des interventions de l'animateur en milieu LOGO », *Éducation-Tribune libre*, octobre 1985, 200, p. 33-37.
- Denis, B., Vers une auto-régulation des conduites d'animateurs en milieu LOGO, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Liège, 1990.
- Denis, B., « Self-learning activities in the French Community of Belgium ». In : G. Straka, *An european View of self-directed learning*, Bremen, University Press, 1997, p. 39-58.
- Denis, B., La régulation des systèmes de formation, Notes de cours du DES-TEF : Module 2.0 : Systèmes et dispositifs de formation, DES en Technologie de l'éducation et de la formation, Universités de Liège et de Namur, 2000.
- Denis, B., Rôles et caractéristiques du tuteur à distance, Notes de cours du DES-TEF : Module 5.O : Personne-ressource en TICE, DES en Technologie de l'éducation et de la formation, Universités de Liège et de Namur, 2002.
- Denis, B. et Leclercq, D., « Apprentissage et multimédia », *Actes de la journée d'information sur le multimédia (119-141)*, Facultés Notre-Dame de la Paix, Namur, janvier 1995. <http://www.fapse.ulg.ac.be/lab/Ste/learn-nett/ressources/multimedia.html>
- Denis, B. et Detroz, P., « De l'utilité d'implanter les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans l'enseignement à distance », *Instruzione A Distanza, La valutazione nella formazione a distanza, Il progetto tee ode, Serie monografica*, 5, Anno XI, 15, Dicembre 1999, 46-72.
- Deschryver, N., « Le rôle du tutorat ». In : Charlier et Peraya (Éds), *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- Deschryver, N. et Charlier, B., Construction participative d'un curriculum de formation continuée des formateurs d'enseignants à un usage critique des technologies de l'information et de la communication, Rapport final, Namur, FUNDP, Département Éducation et technologie, 30 juin 2000. <http://www.det.fundp.ac.be/tice/about/documents/rapfinaljuin2000.pdf>
- DES-TEF, Diplôme d'études spécialisées en Technologie de l'éducation et de la formation, Universités de Liège et de Namur, 2002. <http://www.ulg.ac.be/ste/destef/>
- Docq, F. et Daele, A., « Et du côté des utilisateurs, quels usages des outils ? ». In Charlier et Peraya (Éds). *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

- Domasick, M.-C., Tuteur en formation à distance, une fonction à facettes multiples, Mémoire de Diplôme d'Études Spécialisées en Technologie de l'éducation et de la formation (DES-TEF), Université de Liège, 2001.
- Ferry, A., Étude de cas : Formation tutorée sur Internet mise en place par la Fédération française du Bâtiment, 2000.
http://www.formasup.education.fr/fichier_statique/etude/FFB-formtutoree-VF.pdf
- Gagné, R.M. et Briggs, L.J., *Principles of Instructional Design*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1974.
- Gilles, J.-L., SMART : Système méthodologique d'aide à la réalisation de tests, Université de Liège, 2001. www.smart.ulg.ac.be
- Gilles, J.-L., Collet, M., Debry, M., Denis, B., Etienne, A.-M., Geuzaine, C., Jans, V., Leclercq, D., Lejeune, M. et Pahaut, C., Évaluation des enseignements en première et deuxième candidature, année académique 1997-1998, Rapport de synthèse pour le conseil de faculté 1998, Liège, Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1998.
- Guribye, F. et Wasson, B., « Using activity theory to understand work organisation in a collaborative telelearning scenario », *paper presented at the 9th European Conference of EARLI, Bridging Instruction to learning*, 28th August - September 1st 2001.
- Henri, F., L'organisation et les modalités de fonctionnement de la formation à distance à la Télunq, Conférence invitée dans le cadre du DES en Technologie de l'éducation et de la formation, Universités de Liège et de Namur, mai 2002.
- Henri, F. et Pudenko, B., La recherche sur la communication asynchrone de l'outil aux communautés. In : A. Daele et B. Charlier (Éds), *Les communautés délocalisées d'enseignants, Étude du Programme de numérisation pour l'enseignement et la recherche* (PNER), Paris, mars 2002.
- Hubert, S. et al., *Kit'Net : Utilisations pédagogiques de l'ordinateur dans l'enseignement*, Liège, CRIFA de Université de Liège, 2001. <http://www.crifa.fapse.ulg.ac.be/upi/>
- Jacquinet, G., *Le tutorat : pièce maîtresse et pourtant parent pauvre des systèmes et dispositifs de formation à distance*, Paris, Biennale Éducation-Formation. INRP, 2002.
<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/194.htm>
- Jacquinet, G., *Qu'est-ce que le tutorat en FAD ?* Université du Mans, 1999. <http://cavi.univ-lemans.fr:8900/public/unesco/m3.3.3/M3334.html>
- Learn-Nett, *Learn-Nett : un campus d'apprentissage collaboratif à distance*, 2002.
<http://tecfa.unige.ch/proj/learnnett/>
- Lebel, C., « Le tuteur et l'autonomie de l'étudiant à distance », *Cahier de formation*, Télé-Université du Québec, 1994.
- Lebel, C., « Le tuteur et l'autonomie de l'étudiant à distance », *Journal of Distance Education/Revue de l'éducation à distance*, X(1), 1995, 5-24.
- Leclercq, D., *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont, Mardaga, 1998.

- Leclercq, D., *Dispositifs d'apprentissage et Ingénierie de la formation : de l'usage du DIAMANT*, Université de Liège, Service de Technologie de l'éducation, 2000.
- Leclercq, D. et Pierret, D., « A computerized Open Learning Environment to Study Intrapersonal Variations in Learning Styles : DELIN ». In : *Proceedings of the 6th International Conference on Technology and Education (ICTE)*, Orlando, Florida, may 1989, p. 268-272.
- Leclercq, D. et Denis, B., « Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage ». In : D. Leclercq (Éds), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Mardaga, 1998, p. 81-106.
- Lewis, R., « Apprendre conjointement : Une analyse, quelques expériences et un cadre de travail ». In : J.-F. Rouet et B. de la Passardière, *Hypermédiats et Apprentissages, Actes du quatrième colloque*, Poitiers, Université de Poitiers, 1998, p. 11-28.
- Peeters, R., Charlier, B., Daele, A., Cheffert, J.-L., Lusalusa, S. et Vida, T., *Learning collaboratively in a virtual campus - Apprendre en collaborant dans un campus virtuel*, Projet Learn-Nett : rapport du groupe de travail n° 4, 1998.
- Perriault, J., *La communication du savoir à distance*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Piette, S.-A., *Le carnet de bord comme outil de formalisation personnelle de ses acquis, Mémoire de Diplôme d'Études Spécialisées en Technologie de l'éducation et de la formation (DES-TEF)*, Université de Liège, 2001.
- Piette, S.-A., Denis, B. et Charlier, B., *Le carnet de bord des étudiants du DES-TEF, DES en Technologie de l'éducation et de la formation, Module Enseignement et apprentissage*, Université de Liège et Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur, 2001.
- Piette, S.-A., et Orban, M., « La validation des compétences buissonnières, quels enjeux pour les entreprises », à paraître dans la *Revue de l'ADP* (Association des Directeurs du Personnel), 2002.
- Poumay, M., Demily, F., Denis, B., Georges, F., Jans, V., Leclercq, D., Peeters, R. et Reggers, T., *Vers un campus virtuel wallon. Cahier des charges. Étude présentée dans le cadre de Technifutur NTIC*, Liège, Service de Technologie de l'éducation de l'Université de Liège, 1999.
- Roland, C., *Quelques réflexions sur le rôle du tuteur dans le DES-TEF. Essai d'analyse des interactions de deux tuteurs via la courrier électronique*, Mémoire en Sciences de l'Education. Université de Liège, 2001.
- STUDI, *Pourquoi choisir une formation tutorée ?*
<http://www.studi.com/site/tuteur/tuteur.html>
- SYSFAL (sd), *Le tuteur en entreprise, un acteur déterminant du succès de l'alternance*.
<http://www.sysfal.be>